بحوث في اللغة العربية وآدابها: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات الأجنبية بجامعة إصفهان
العدد ١١ (خريف وشتاء ١٤٣٦هـ. ق/ ١٣٩٣ هـ. ش)، ص ٣٩ ـ ٥٦

توظيف الأدب في تعليم اللغات الأجنبية من منظور اللسانيات التطبيقية

(الأدب العربي المعاصر للناطقين بغير العربية نموذجاً)[١]

مريم جلائي [❖]
نرگس گنجي [❖❖]

الملخص

للأدب نوع من التميز في برامج تعليم اللغات الأجنبية جعل المدرسين يوظفونه عادة لتحقيق هدفين؛ أولهما: دراسة الأدب من أجل الأدب، وثانيهما: استثماره كمصدرٍ لغوي لتنمية أداء الدارسين اللغوي، كما جعل الباحثين يقومون بإنجاز دراسات نظرية وتطبيقية غير قليلة لمعالجة جدوى دمج الأدب في قاعات اللغة وقياس مدى فاعليته في ترقية أداء المتعلمين اللغوي. لكن إذا نظرنا نظرة عابرة إلى البحوث المتعلقة بهذا الحقل في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يظهر نقص كبير في البحوث النظرية؛ فكيف البحوث التطبيقية. وعليه يعتني هذا البحث بتقديم تأطير نظري لتعليم اللغة بالنصوص الأدبية من منظور اللغويات التطبيقية. وهو يستنفد عددا من القضايا المحورية في الموضوع؛ منها: آراء اللغويين من الموافقين والمعارضين في توظيف الأدب كمصدر لتعليم اللغات، والصعوبات والعراقيل التي يواجهها المعلّمون والدارسون أثناء استعمال الأدب، وتقديم حلول ومقترحات للتخفيف منها.

وقد وصل البحث إلى أنه من مميزات استغلال الأدب في برامج تعليم اللغة قدرته على تحسين كفاءة المتعلمين التفسيرية، والاستنباطية، والتخييلية، والنقدية، وتحفيزهم للمشاركة في المحاضرات بسبب قيمه الجمالية والأسلوبية وإغرائهم لإنتاج اللغة وصياغة آرائهم وتجاربهم الشخصية بأسلوب أجمل وعبارات أحلى وبحُرية تتيح لهم مجاوزة القيد الذي يُفضي إلى قراءة جافة ومملّة وفقيرة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغات الأجنبية، الأدب، الأسس النظرية، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١ـ تاريخ التسلم: ١٣٩٣/٤/١٧هـ. ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٣/١٠/٩هـ. ش.

❖ أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان.
Email: maryamjalaei@gmail.com
❖❖ أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان.

١ـ مقدمة

إن النصوص الأدبية من مختلف العصور التاريخية تحتلّ مكانة هامة في برامج تعليم اللغات الأجنبية ـ أية لغة كانت ـ فنظرا إلى أهميتها، أُجريت دراسات غير قليلة في الجامعات الأروبية بالنسبة إلى زميلاتها العربية والإيرانية تناولت منزلة الأدب في برامج تعليم اللغات, وذلك لمبادرة الجامعات الغربية إلى الاهتمام بالبحوث العلمية التي تكشف عن فاعلية توظيف الأدب كمصدر لغوي لتنمية الأداء اللغوي, فقصدنا من هذا البحث أن نقدّم صورة موجزة عن استغلال الأدب في تعليم اللغات؛ وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية. وحقيق بنا أن نذكر أن البحث يستقي معارفه من اللسانيات الغربية التي نشأت خدمة لتعليم الإنجليزية. وما حفزنا على ذلك أننا وجدنا غيابا كاملا لدراسات نظرية وتطبيقية في هذا المجال باللغة العربية، فضرورة البحث ترجع إلى سد هذا الغياب.

وأما الأسئلة فهي:

١ـ ما الفائدة من دمج الأدب في قاعات تدريس اللغات الأجنبية؟

٢ـ ما الصعوبات التي تحول دون تعليم اللغات الأجنبية باستخدام الأدب؟

٣ـ ما الحلول والمقترحات للتخفيف من الصعوبات؟

للإجابة عن الأسئلة، أشرنا في خلفية البحث إشارةً عابرةً إلى مكانة الأدب في مختلف مناهج وطرائق تعليم اللغة، ثم تناولنا بالمنهج الوصفي ـ التحليلي علاقة الأدب بتعليم اللغة، وخصائص النصوص الأدبية التي لها علاقة بتعليم اللغة؛ فعرضنا لآراء اللسانيين حول جدوى الأدب في تعليم اللغات الأجنبية بين معارضيه وموافقيه بينما طرحنا الصعوبات التي تعترض المعلمين والمتعلمين أثناء تدريس الأدب وحلول قدمها الموافقون لتيسير توظيفه.

ونحترس منذ الآن بالقول إن المقصد ليس خالصاً لذاته وإنما مؤسَّس لمقصد آخر وهو أن نستفيد من هذه المعارف في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وهذا البحث ليس إلا مقدمة تعريفية عامة نرجو أن تقوم عليها دراسات نظرية وتطبيقية أخرى لاستثمار نتائجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الوجه المرجوّ.

٢ـ خلفية البحث

إن أسبقية استخدام الأدب في تعليم اللغات تعود للعرب؛ لأنهم عنوا عناية بالغة بتوظيفه لتعليم العربية للأعاجم المعتنقين للديانة الإسلامية منذ القرن الأول للهجرة، «**ففي العصر الأموي عمد فريق من الشعراء إلى إحالة شعرهم إلى متون لغوية يقدّمونها للغويين ليستخدموها مادةً لتعليم الألفاظ والأساليب العربية، وقد برز في هذا المجال رؤبة بن العجاج**» (أبوخضيري، ٢٠٠٧م، ص ١٣), ولا يقتصر الأمر على عصر صدر الإسلام بسبب الإقبال المتزايد للأعاجم المسلمين على العربية وإنما امتدّ إلى العصور اللاحقة, ولا مجال للحديث عنه بالتفصيل (يُنظر المزيد من التفاصيل في سحاري، ٢٠٠٧م) إلا أن الفضل في تدوين البحوث العلمية عن أثر اندماج الأدب في تعليم اللغات يرجع إلى الجامعات الأروبية التي سبقت زميلاتها في علم اللغة التطبيقي.

كان الأدب يُعدُّ المصدر الأساسي في تعليم اللغات والهدفَ الرئيس من تعلّمها في منهج النحو والترجمة[١] حتى عام ١٩١٤ للميلاد؛ بعبارة أوضح، كان يُقصد بدراسة اللغة في ذلك الزمن دراسة الأدب ذاته (هال[٢]، ٥٣،٢٠٠٥م؛ ويُنظر أيضاً اركايا[٣]، ٢٠٠٥م،

١- Grammar Translation Method

٢- Geoff Hall

٣- Odilea Rocha Erkaya

ص ٢)، فكان المعلمون يقدّمون للدارسين نصوصا أدبية لترجمتها من اللغة المراد تعلمها إلى لغتهم القومية[١]؛ حيث كان الغرض من تعلم اللغة الأجنبية قراءة الأدب المكتوب والاستفادة منها في التدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنية (يُنظر: ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م، ص ٧).

ويذهب القاسمي إلى أن سبب الاهتمام البالغ بالأدب في قاعات اللغة كان يعود إلى منزلة أدب اللغة بين الآداب العالمية ومازال التراث الأدبي للأمة يقوم بدور مهم في نشر لغتها والتبشير بها في العالم. من هذا المنطلق، كان الاستمتاع بقراءة الأدب الأجنبي هدفاً من الأهداف الرئيسة لتعلّم اللغات الأجنبية قبل القرن العشرين، ولهذا كانت طرق تعليم اللغات الأجنبية تؤكد مهارتَي القراءة والترجمة، على حساب مهارتَي التحدّث باللغة وكتابتها، أي تفضيل فهم ما هو مدوَّن باللغة الأجنبية على التعبير بها (١٩٧٩م، ص ٣٥)، وطريقة النحو ـ الترجمة مازالت حيّةً ومستخدمةً عندما يُعطى المزيد من الاهتمام بفهم النصوص الأدبية واستخلاص معانيها بدلاً من تزويد الدارسين بكفاءة لغوية تمكنهم من التحدّث أو الكتابة باللغة المطلوب تعلّمها.

ولكن بعد ظهور المدرسة البنيوية[٢] واهتمام اللسانيين المتزايد بالقواعد والمفردات، أخذت شعبية الأدب تنخفض فأهمل تدريسه لحد كبير في مختلف طرق تعليم اللغات ومن ثمَّ تحوّل الأدب إلى مادة كمالية للطلبة الدارسين في المستويات المتقدمة. وربما هذا الموقف من الأدب كان بسبب ندرة البحوث التجريبية التي تكشف عن أهمية مساهمة الأدب في قاعات اللغة.

أما الطريقة السمعية ـ الشفهية (١٩٥٠ ـ ١٩٧٠م) المشهورة بالطريقة المباشرة التي تطوّرت في مقابل طريقة النحو ـ الترجمة فوجّهت اهتمامها للاستخدام المطلق للغة الهدف؛ «**فقد حدث بموجب هذه الطريقة تغيّر في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وأساليب تدريسها، إذ لم يعد الأمر قاصراً على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتّاب بل اتّجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية**» (خرما وحجاج، ١٩٨٨م، ص١٥٩)، وعادت الطريقة إلى تعليم مبني على الكلام واعتمدت على الكفاءة الشفوية كهدف أساسي واستبعاد دراسة النحو والأدب بوصفهما هدفاً لتعليم اللغات الأجنبية (يُنظر: ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م، ص ١٠٠)، فلا تعتبر الطريقةُ الأدبَ مادة أساسية في تعليم اللغات كما شأنه في منهج النحو ـ الترجمة وإنما تُقدَّم النصوص الأدبية للطلاب للقراءة فحسب (ضياء حسيني، ١٣٨٥، ص ٦٤).

وأما في الطريقة الصامتة[٣] لتعليم اللغات (١٩٧٢م) فكانت الإجابة عن أسئلة عامة تدور حول ثقافة وآداب المتحدثين الأصليين باللغة الهدف تؤخذ بالحسبان في برامجهم الدراسية (يُنظر: ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م، ص١٩٨) إلا أنه منذ عام ١٩٧٩ للميلاد حتى نهاية القرن العشرين بسبب ظهور المذهب التواصلي (CLT)[٤] تزايد الاهتمام بالأدب باعتباره نصا أصيلا ومعتبرا يتيح فرصا جيدة لتعلّم المفردات، وتنمية إستراتيجيات القراءة، والتفسير النقدي (هال، ٢٠٠٥م، ص ٥٤) فشمّر عددٌ من اللغويين عن سواعدهم لإحياء توظيف الأدب كمصدرٍ من مصادر تعليم اللغات بعد فترة مضت من إهماله، ويمكن أن نرى صدى اهتمامهم في كثرة ما طُبع من الكتب والمقالات في هذا الصعيد، ومن أهم مؤلّفيها:

١- Native Language
٢- Structural School
٣- Silent Way
٤- Communicative Language Teaching

سباك[١] (١٩٨٥م)، مكاي[٢] (١٩٨٧م)، برومفيت وكارتر[٣] (١٩٨٧م)، كلي وسلاتر[٤] (١٩٨٨م)، هيرولا وبويل[٥] (١٩٨٨م)، أُر[٦] (١٩٩٦م)، لانجر[٧] (١٩٩٧م) وغيرهم.

وكذلك لظهور علم اللغة التطبيقي أثر جلي في رجوع الأدب إلى حقل تعليم اللغات (هيرولا وبلشر[٨]، ٢٠٠١م، ص ٦). ونتيجة العناية الفائقة بالأدب، ظهر في هذه الفترة منهج تعليم اللغة التكاملي[٩] (١٩٨٠م) الذي كان يرتكز في تخطيط النصوص الدراسية والمحادثات واختيارها على أساس "الأصالة" التي تتوفر في النصوص الأدبية فلقي الأدبُ فيه اهتماماً واضحاً؛ والواقع أن المنهج يؤكّد اختيار نصوص واقعية ومعتبرة لتدريسها في الصف رافضاً الكتب التجارية التي وضعت لغرض تعليم اللغة فحسب؛ فيعدّ النصوص الأدبية نماذج من العالم الواقع لم توضع لغرض التدريس إنما هي نتيجة رغبة الأديب في إيجاد العلاقة مع القراء والتعامل معهم، ومن ثمَّ تستفيد الصفوف القائمة على أساس منهج تعليم اللغة التكاملي من المجموعات الأدبية (تخيلية كانت أو غير تخيلية) بديلاً للكتب الدراسية الخاصة. ومن ثمّ وظّف منهج تعليم اللغة التكاملي الأدبَ كأداة لتعليم اللغة على عكس منهج النحو ـ الترجمة الذي يوظّف اللغة وسيلة لفهم الأدب, كما نرى أن الأدب كان في موضع اهتمام اللسانيين التطبيقيين منذ أمد بعيد ومن ثم أجريت منذ الثمانيات حتى يومنا الحاضر بحوث غير قليلة بمختلف اللغات لاسيما باللغة الإنجليزية، استفدنا من عدد منها في إعداد البحث الحالي.

وينبغي هنا إشارة إلى دراسات عربية في هذا المجال وإن هي قليلة جداً؛ أهمها ـ حسب علمنا ـ دراسة وليد أحمد العناتي (٢٠٠٩م) المعنونة بـ"رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية" التي قامت بتطبيق منهج لسانيات النص وتحليل الخطاب في تعليم الأدب العربي. وهناك ثلاثة بحوث قديمة، أهمها بحث رشدي أحمد طعيمة المعنون بـ"قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي" (١٩٨٢ـ١٩٨٣م) وأما البحثان الآخران فهما بحث عبدالحكيم راضي المعنون بـ"تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية... ملاحظات حول الصعوبات والحلول" (١٩٨٢ـ١٩٨٣) وثانيهما بحث محمد الكومي، تحت عنوان: *تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى... ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب* (١٩٨٤م). وهدفت الدراسات المشار إليها إلى تقديم ملاحظات في تعريف دارسي العربية الأجانب على الأدب العربي فحسب، إلا أن البحث الراهن يحاول الإجابة عن تساؤلات تدور في أذهان مدرسي العربية لغير الناطقين بها ومتعلّميها الأجانب حول تدريس الأدب العربي في برامج تعليم العربية كلغة أجنبية وذلك بتناول آراء اللغويين التطبيقيين في هذا المجال.

١- Spack
٢- Mckay
٣- Brumfit and Carter
٤- Collie and Slater
٥- Hirvela and Boyle
٦- Ur
٧- Langer
٨- Hirvela, A & Belcher
٩- Whole Language Method / Whole Learning Method

٣ـ الأدب للدراسة أو كمصدر من مصادر اللغة

بادئ ذي بدء نحن عند مناقشة الأدب لغرض تدريسه في قاعات اللغة بحاجة للتمييز بين توظيف الأدب للدراسة[١] واستخدامه كمصدر[٢]؛ يشير أولهما (توظيف الأدب للدراسة) إلى أن الأدب ينبغي تدريسه بوصفه موضوعا أو محتوى في حد ذاته للحصول على مؤهلات علمية في دراسة الأدب. فـ«**يتمّ التركيز على تدريس تاريخ الأدب، وخصائص الحركات الأدبية، وخلفية النص الاجتماعية، والتاريخية، والسياسية، والأنواع الأدبية، والعلوم البلاغية**» (لازار، ١٣٨٠، ص ٤٤).

ويذهب كارتر[٣] ولانج[٤] إلى أن تدريس الأدب لغرض دراسته «**ينضوي على فهم قدرٍ كبيرٍ من المفاهيم النقدية[٥]، والأعراف الأدبية[٦]، ومعلومات عن ماوراء اللغة[٧]. ويُنتظر من الدراسين أن يُظهروا قدراتهم في استخدام المفاهيم والمصطلحات في أثناء الكتابة أو التحدّث عن الأدب**» (١٩٩١م، ص٣). وأما ثانيهما فهو توظيف الأدب كمصدر لتنمية كفاءة الدارسين اللغوية في المهارات الأربع، فأكّد عددٌ غير قليل من اللغويين التطبيقيين جدوى استعمال الأدب لهذا الغرض، وسوف نفصل الحديث عنه في صلب البحث.

على هذا الأساس، بإمكاننا أن نجد افتراقاً بين تدريس الأدب العربي لدارسي العربية من الناطقين بغيرها وتدريسه للطلاب العرب الدارسين في الأدب العربي الراغبين في التخصص في الآداب؛ فالأجانب يرغبون في تحصيل كفاءة لغوية وتواصلية مناسبة تجعلهم قادرين على التواصل السليم مع أبناء العربية في المجتمع العربي وفي ميادين أعمالهم المختلفة ويفيدهم الأدبُ في ترقية ثروتهم اللغوية وبذلك فإن غاية هؤلاء المتعلمين غاية براغماتية[٨] نفعية وقد يكتنفها غايات جمالية، ولكن المتخصصين في الأدب العربي يسعون إلى بلوغ الكفاءة الأدبية التي تتكوّن لديهم بمعرفة نظام اللغة العربية الداخلي صوتاً، وصرفاً، ونحواً، ومعجماً، وتنوعاتها الأسلوبية، وتجلياتها الخطابية، وتاريخها، وخصوصياتها الثقافية، انتهاءً بالوظيفة الجمالية للغة العربية (العناتي، ٢٠٠٩م، ص ٧٦ـ٧٥).

٤ـ مميزات اندماج الأدب في تعليم اللغات الأجنبية

هناك علماء متخصصون في علم اللغة التطبيقي يؤكدون على أهمية تدريس الأدب كمصدرٍ لغوي لتنمية ثروة المتعلّمين اللغوية وكفاءتهم التواصلية وعندهم أسباب وتبريرات، نناقش فيما يلي بشيءٍ من التفصيل أبرز مميزات الأدب وجدواه من وجهة نظرهم؛ وهي:

٤ـ١ـ الأصالة (Authenticity)

يوفّر الأدب مادة أصيلة وحقيقية في قاعات اللغة (كلي وسلاتر[٩]، ١٩٨٨م، ص ٣ ؛ ولازار، ١٣٨٠، ص ٣٢؛ قوسن[١٠]، ٢٠٠٢م، ص ١٧٣). ويقصد بالأصالة وكونه حقيقياً في هذا الحقل كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساساً لتدريس اللغة في الفصل، وإنما

١- Literature for Study
٢- Literature as a Resource
٣- Carter
٤- Long
٥- critical concepts
٦- literary conventions
٧- metalanguage
٨- Pragmatic
٩- Collie and S, SlaterJ
١٠- Ghosn

لتأدية وظيفة إخبارية، أو تعبير لغوي حقيقي، كأن يكون مقتطفاً من محادثة مسجّلة أو قصيدة شعرية أو نبأ صحفي أو إرشادات، أو هو قطعة من خطاب حقيقي واقعي تُعرَض على شكل وحدات تواصلية متعددة، ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية التي تنقص من صفة الأصالة في الخطاب (لطيفة هباشي، استثمار *النصوص* الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، ص ٣٩؛ نقل في بشار إبراهيم، ٢٠١٠م، ص١٣؛ ويُنظر أيضاً جاليسون، ١٩٧٦م، ص ٥٩؛ نقل في لطافتي، ١٣٨٧، ص ١٠٣).

على ما مرّ، يمكننا القول بأن نصوصا لم توضع لإيجاد وظائف تعليمية ومعرفية بل هي مستمدة من واقع الحياة والاستعمال الحقيقي للغة هي مصادر حقيقية يفيدنا استخدامها من خلال تعليم اللغات المراد تعلّمها، ولا ينكر أحدنا أن ما يقوم بإنتاجه المشتغلون في مجال التدريس نصوص مصنوعة وانتقائية تنقصها الأصالة والحيوية.

ومن حيث إن الأدب لم يظهر لأغراض تعليمية وإنما ظهر في سياقات الحياة الحقيقية فتدبّ فيها الحياة، لذلك يتعرض دارسوه لواقع الحياة للغة المستهدفة في إطار حجرات الدرس، ويمكن له أن يقوم بدور مكمّل للمواد الدراسية الأخرى وخاصة بعد الانتهاء من المستويات الأولى. وإذا تمكن الدارسون أثناء قراءة النصوص الأدبية من التعامل مع ناطقي اللغة الأصليين في حياتهم الواقعية نجحوا في التعامل مع اللغة المدروسة. فإنهم يألفون العديد من أشكال اللغة ووظائفها التواصلية (يُنظر: كلي وسلاتر، ١٩٨٨م، صص ٣ ـ٤).

ولأصالة الأدب وحيويته وبالتالي مقدرته على إيجاد ظروف للتواصل فائدة أخرى ذات أهمية بالغة في تعليم اللغات وهي أنه أداة مجدية للوقاية من التحجر اللغوي[١] الذي يسبّب «**وقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلّمه اللغةَ الثانيةَ أو الأجنبيةَ، في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معيَّنة؛ توقفا جزئيا أو كليّا، مؤقتّا أو نهائيا**» (العصيلي، ١٤٢٦، ص ٣٠٧).

٢ـ ٤ـ الإثراء اللغوي (Language Enrichment)

يُفرّق ويدوسون بين مستويين من المعرفة اللغوية[٢]: الأول هو معرفة قوانين الاستخدام اللغوي[٣]، والثاني هو استخدام تلك القوانين[٤]. وطبقاً لتعريفه هذا فإن المستوى الأول يعني معرفة القوانين اللغوية، بينما يتضمن المستوى الثاني إتقان استخدام تلك القوانين اللغوية بطريقةٍ تُوصل المعنى[٥]. وإثر هذا التفريق يفترض أن متعلم اللغة لا يُنتظر منه معرفة النظام اللغوي فحسب، بل يُنتظر منه أيضاً معرفة طريقة استخدام تلك المعرفة في سياقات اتصالية ذات معنى[٦].

ولا يتحقق تعلُّم لغة قبل أن تتكوّن لدى متعلمها كفاءةٌ مقبولةٌ في كلا القسمين من المعرفة اللغوية. تذهب مكاي إلى أنه للأدب طاقة كبيرة للمساهمة في تزويد الدارسين بكلا المستويَين بشكل فعّال. فهي تؤكد أن استخدام الأدب في المناهج التقليدية لتدريس اللغات[٧] كان يمكّن الطلاب من معرفة قوانين الاستخدام اللغوي فحسب، بينما تدريس النصوص الأدبية من خير الوسائل التي تعين مدرّس اللغة على تمكين الطالب من استخدام تلك القوانين. فاستخدام الأدب لهذا الغرض مفيدٌ لأن الأدب يعرض اللغة في سياقٍ تُعرف فيه معالم الوضع اللغوي ويتضح معه تأثير العلاقات بين أجزاء الكلام. إن اللغة حينما تتناول مجالا معيَّنا أو لهجة

١- Language Fossilization
٢- linguistic knowledge
٣- usage
٤- use
٥- Teaching English as communication
٦- meaningful communication

٧ـ نحو: منهج النحو والترجمة الذي أشرنا في خلفية البحث إلى كيفية استخدامه للأدب في تعليم اللغة.

مُحددة فإنها تُضمن في سياق اجتماعي يُفسر سبب تفضيل صيغة لغوية على أخرى، وكذلك فإن الأدب أداة مثالية لتحسين الوعي بالاستخدام اللغوي (١٩٨٧م، ص١٠١ ـ ١٠٢).

إذن بدراسة النصوص الأدبية يستوعب الدارس مختلف وظائف الجمل، ومجموعة متنوّعة من قواعد اللغة ومختلف أفكار التواصل التي تُثري مهاراتهم اللغوية وتطوّرها. ومن جانب آخر، «**يصبح الدارسون أكثر إنتاجاً ومغامرةً إذا أدركوا تنوُّع العبارات وثراءها في اللغة التي يبذلون جهودهم في إتقانها، فيبدأون بالاستفادة من تلك الإمكانيات ذاتها**» (كلي وسلاتر، ١٩٨٨م، ص ٥). ومن زاوية أخرى، فبإمكاننا أن نجد فيها المتغيرات الموضوعية بجانب المتغيرات اللغوية في الأدب وحتى نجد أحيانا مفردات من القانون، والحقوق، والطب، وكرة القدم فيجد الدارس الأدب وسيلة لتلبية حاجاته اللغوية المتنوعة.

وأضاف آرثر[١] (١٩٦٨م) أن ثمة ظواهر نحوية تتكرر في النصوص الأدبية، تشمل هذه الظواهر الآتي: المبني للمفعول، والجمل التابعة، والجمل التي فيها تقديم وتأخير مؤثر إعرابيا (نقل في باقر كاظمي وعالمي، ٢٠١٠م، ص ٤)؛ فإن التكرار في سياق ذي معنى وانسجام وتماسك لغوي من شأنه المشاركة في ترسيخ الظواهر النحوية في ذاكرة الدارسين الطويلة الأمد.

وهناك عدد غير قليل من اللغويين التطبيقيين يؤكدون مقدرة الأدب في تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى دارسي اللغة (سباك، ولازار، وسترن). وثمة أساليب ومقترحات قدّموها لتوظيف كل جنس من الأجناس الأدبية لترقية كل مهارة من المهارات اللغوية، ولا نحسب المجال بمتسع لتفصيل القول عنه.

على ما مرّ ذكره ننتهي إلى أن تحسين الكفاءة اللغوية للدارسين باستخدام نصوص واقعية وذات ثراء أصيل من أظهر مميزات استغلال الأدب في برامج تعليم اللغات.

٣ـ ٤ الإثراء الثقافي (Cultural Enrichment)

كان العلماء القدامى يذهبون إلى أن اللغة أربع مهارات هي الاستماع والحديث والقراءة وتأتي الكتابة أخيراً، ولكن علماء اللغة في العصر الراهن يعدّون "الثقافة" مهارةً خامسةً للغة،ويريدون بها طرق حياة الشعوب، وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية ويعتبرونها محتوى الوعاء اللغوي.

ودفعت هذه العلاقة بين اللغة والثقافة بعض العلماء إلى الادعاء بأن تعلُّم لغة ـ أية لغة كانت ـ دون استيعاب ثقافتها مستحيل لحد بعيد (يُنظر: والدز[٢]،١٩٨٦م؛ وبراون، ١٩٩٤م، ص ١٥٦؛ وبريام[٣]، ١٩٨٨م). وحيث إنه في معظم الأحيان لا تتاح للمتعلمين فرصة لزيارة البلاد التي يتعلمون لغتها أو فرصةٌ للمكوث فيها، فالأدب هو الطريقة المثلى لزيادة وعيهم الثقافي وهناك علماء كبار يسلّطون الضوء على العلاقة الوطيدة بين الأدب والثقافة (لازار، ١٣٨٠، ص ٣٣ ـ ٣٤). ويذهب والدز إلى أن الأدب هو الثقافة في ثوب ملموس (١٩٨٦م، ص١٣٧). كما يرى دوركايم[٤] «**أن ما هو أساسي في الحضارات يثبت في الآداب**» (طعيمة، ١٩٨٦م، ص٦٧١). بناء على ذلك نستنتج أن الأدب والثقافة متلازمان ومستقلان ومتفاعلان لا ينفصلان عن الآخر أبداً.

ويوضّح كلي وسلاتر كيفية الإفادة من الأدب في تنمية وعي الدارسين الثقافي إذ يقولان:

١- Arthur
٢- J.M Valdes
٣- M, Bryam
٤- Durkheim

إن الأجناس الأدبية نحو الروايات، والمسرحيات، والقصص القصيرة، و... تسهّل فهم كيفية جريان التواصلات في البلاد . على الرغم من أن عالم الرواية، والمسرحية، والقصة القصيرة وهمي، لكنه يعرض صورةً كاملةً وملوّنة من بيئة فيها شخصيات لهم خلفياتٌ إقليميةٌ واجتماعيةٌ متنوعةٌ. إذن، فيتمكن الدارس من كشف الشخصيات الموجودة في الأعمال الأدبية ورؤاهم المتنوعة تجاه عالمهم الخارجي؛ أي أفكارهم، ومشاعرهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، وممتلكاتهم، وما يشترونه، وما يؤمنون به، وما يثير خوفهم، وما يلتذون به، وأساليبهم في الكلام، وتصرفاتهم في مختلف مواقف حياتهم العملية (١٩٨٨م، ص ٤).

وتتجسّد في الأدب ثقافة متكلمي اللغة الأصليين وإن تباينت طرق تعاملهم وتعامل الدارسين مع المفاهيم العالمية العامة نحو: الحب، والموت، والطبيعة، وغيرها، إلا أنه باستثمار الأدب في حجرات اللغة يتعرف الدارسون على أوجه الاختلاف والتشابة المتعددة بين ثقافتهم وبين ثقافة اللغة المنشودة ورؤاهم تجاه العالم الخارجي وبالتالي يتكوّن لديهم الوعي بين الثقافي[١]. على هذا المنطلق، يعزّز توظيف الأدب في قاعات اللغة العلاقات بين الدارسين ومتحدثي اللغة الأصليين، ومثل هذه العلاقات حسب رأي العالم اللغوي دوجلاس براون[٢] تحسّن اتجاهاتهم السلبية [إذا كانت لديهم] نحوهم، إذ لا شك أن الاتجاهات السلبية تنشأ عن انطباع ذهني زائف أو تعصب عرقي (براون، ١٩٩٤م، ص ١٥٦). وتكوُّن الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة وثقافة المتكلمين بها يمنع بدوره التحجُّر اللغوي (يُنظر: العصيلي، ١٤٢٦، ص ٣٠٣). إذن نستنتج أن الأدب أفضل أداة لتنمية الكفاءة الثقافية[٣] للمتعلمين لأنه يزوّدهم بقدر طيب من القواعد الثقافية.

والأدب العربي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها شأنه شأن سائر الآداب العالمية؛ يقول طعيمة: «**لا شك أن تدريس الأدب العربي للدارسين من الثقافات الأخرى سوف يساعد على أن يقفوا على خصائص الإنسان العربي، ما يؤمن به من معتقدات وما يشغله من اهتمامات، وما يحكمه من قيم، وما يدفع سلوكه من اتجاهات وما يعترض مجتمعه من مشكلات**» (١٩٨٦م، ص ٦٧٢).

٤ـ ٤ مشاركة القارئ الشخصية (Personal Involvement)

إن الأدب يفيد المتعلمين في عملية تعلّم اللغات الأجنبية، ذلك أنه يسبّب مشاركتهم الشخصية (أو تدخلّهم الشخصي) إيجابياً في الأعمال الأدبية وتفاعلهم معها. إذا قرأ الطالب نصا أدبيا لأول مرة فهو ينجرّ إليه ويغرق فيه، ففهم معاني المفردات والمصطلحات والعبارات غير المألوفة تقلّ أهميته لمتابعته تطوُّرَ أحداث القصة ويتحمس الطالب لمعرفة ما يحدث من أحداث تنكشف عبر ذروتها. إن القارئ يشعر بالقربة من شخصيات القصة الرئيسة ويشاطرهم ردودهم العاطفية وهذا الأمر له آثار إيجابية على عملية تعلُّم اللغة برمتها (يُنظر: كلي وسلاتر، ١٩٨٨م، ص ٥ ـ ٦).

وترى الباحثتان أن سبب مشاركة القارئ الشخصية أثناء متابعته عملا أدبيا يعود إلى كون الأدب مادة ذات جوانب تفسيرية لا حصر لها؛ فلكل قارئ تفسيره المنفرد به لما يجري من أحداث في الأعمال الأدبية، فيخلق الأدب نوعا من حرية خالدة متعددة الأوجه في قارئه وهذا الأمر يؤدي بدوره إلى أمرَين هامَّين؛ أولهما: أنه يخلق حافزا قويا في داخله ومن الواضح أن الحافز القوي يُعدّ من أهم أسباب النجاح في التعليم والتعلّم، وثانيهما: أن الأدب بجوانبه التفسيرية المتعددة يمهّد أرضية مناسبة لنقاشات إيجابية ومثيرة في الصف.

١- Intercultural
٢- H. Douglas Brown
٣- Cultural Competence

٥ـ ٤ـ الإثارة (Motivation)

إن للأدب بشكل عام مساهمة فعّالة في إثارة انتباه قرّاءه وعواطفهم (هال، ٢٠٠٥م، ص ٤٨ ؛ ولازار، ١٣٨٠، ص ٣٢). ويُعيد ضاكال[١] سبب قدرة الأدب في إثارة الدارسين إلى أمرين ؛ الأول: أن مواضيع الأدب تتمحور حول التجارب الإنسانية العامة، والثاني: يهدف إنتاج الأعمال الأدبية إلى جذب انتباه القراء تحديدا (٢٠٠١م، ص ١١١). بعبارة أخرى، إن القضايا التي يتمحور حولها الأدب تتّسم بالشمولية وتدور على محور الحياة الإنسانية بشكل عام، فتجذب انتباه القراء. وذلك لأنها بغضّ النظر عن لغتها تعالج قضايا لا تنفصل عن حياتهم الشخصية وإنما ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً.

وبالنسبة للدور الذي يؤديه كل جنس من الأجناس الأدبية في إثارة القراء حسب بنيتها ومكوناتها يقول لازار: «**الرواية والقصة مثيرتان للغاية، لأنهما تضعان الدارسين في حالة بين الخوف والأمل وتحفّزانهم إلى حل عقدة القصة، وأما المسرحية فتجعل المتعلمين يتعاطفون مع مشاكل ومعضلات يعاني منها الكبار، والشعر قد يؤدي إلى ظهور ردود عاطفية قوية من جانبهم**» (١٣٨٠، ص٣٣). وهذه الأسباب تجعل الأدب مادة ذات متعة كبيرة. وكذلك يكاد اللغويون يجمعون على أن تعلّم اللغة يتمّ بإثارة أكثر إذا ارتكز انتباه الدارسين على شيء غير لغة النص نحو الأفكار والعقائد التي تكمن وراء النص (ريتشاردرز وروجرز، ١٣٨٤، ص ٣٠٥).

٦ـ ٤ الإغناء باللغويات الاجتماعية (Sociolinguistic Enrichment)

من الواضح أن لكل لغة نسقا لاستعمالها يرتبط بها ارتباطا وثيقا. ونقصد بنسق الاستعمال «**مجموعة القواعد والأعراف التي تحكم التعامل داخل مجتمع معيّن. نسقا اللغة والاستعمال نسقان مختلفان من حيث طبيعتهما لكنهما مترابطان. ويتجلّى هذا الترابط في كون نسق الاستعمال يحدّد في حالات كثيرة قواعد النسق اللغوي المعجمية والدلالية والصرفية ـ التركيبية والصوتية وهو ما يُعنى به فرعُ اللسانيات المسمى "اللغويات الاجتماعية"**» (إسماعيلي علوي والعناتي، ٢٠٠٩م، ص ٣٤).

وتختلف العبارات اللغوية باختلاف السياقات الاجتماعية ؛ فيتحدّث الإنسان بطريقة رسمية في المدرسة أو الجامعة تختلف اختلافاً واضحاً عن حديثه الحميم مع أصدقائه، كما تختلف باختلاف الوسائط الاجتماعية كجنس المخاطب وطبقته الاجتماعية. ومن حيث إن الأدب فن نسيجه اللغة واللغة ناطقةٌ باسم المجتمع الذي أُنتجت فيه، فهو يكتنف مختلف سياقات المجتمع اللغوية الاجتماعية التي لتسخيره في قاعات اللغة شأنٌ كبيرٌ في تعريف الدارسين على مستويات متعددة من السياقات اللغوية الاجتماعية في اللغة المتعلّمة، كما أن له أثراً جلياً في تعريفهم على اللهجات المحكية والمناطقية وحديث عوام الناس خاصة في الروايات والمسرحيات ؛ فالأدب يطوّر كفاءتهم اللغوية الاجتماعية[٢] التي تشمل مناسبة المبنى للمعنى والسياق الخطابي. وإن الكفاءة الاجتماعية هذه لها دور هام في ظهور المناهج الحديثة لتعليم اللغات، وخاصة المنهج التواصلي ؛ فهايمز وهو من روّاد المنهج يؤكد على أن «**الأمر الذي يحكم استخدامنا تركيباً لغوياً في التعبير عن وظيفة لغوية ما فهو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدّث، مع من، ومتى، وأين، وما دور كل من المتحادثين؟ هذه العلاقة تعني أن هناك قواعد اجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللغوية الصرفة وهي التي تحكم استخدامنا اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة. فإذا ما أردنا أن نتعلّم لغة أجنبية ونتقن استخدامها فلابدّ لنا من أن نراعي هذه القواعد الاجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللغوية**» (خرما وحجاج، ١٩٨٨م، ص ١٦٩ ـ ١٧٠).

١- Dhakal

٢ - Sociolinguistic Competence

إذن لكي يتمّ تعليم العربية باعتبارها لغة أجنبية في ظروف مؤاتية للنجاح فلا مندوحة عن توفير مواد دراسية تعكس القواعد الاجتماعية السائدة على العالم العربي، ويمكن لمعظم الأعمال الأدبية العربية خاصة المعاصرة منها أن تلعب دورا هاما في تحقيق الهدف.

٧ـ ٤ـ التلاؤم بين تدريس الأدب وتدريس اللغة اتصاليا

يمكن تلخيص فوائد تدريس الأدب في صفوف اللغة في أن توظيف الأدب يلائم مبادئ تدريس اللغة التواصلي (CLT) ويزوّد المتعلمين بالكفاءة التواصلية التي يقصد بها «**المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام، من طلب، واعتذار، وشكر، واحتجاج وفق مقتضى الحال، بالإضافة إلى تضمنّها الكفاءة اللغوية, فالكفاءة التواصلية تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها النحوية والصرفية والصوتية مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا**» (شعبان، ٢٠١١م، ص ٤٣ ـ ٤٤؛ ويُنظر لطافتي وبسنج، ١٣٨٧) ويحدّد فان[١] السبل التي تؤدي إلى مسايرة توظيف الأدب والمبادئ الأساسية لتدريس اللغة التواصلي وهي كما تلي:

١ـ إن الأدب ينمّي المعنى عند الطلبة نتيجة التفاعل والعلاقة الثنائية بينهم وبين النص، والافتراضات الإيدئولوجية الكامنة وراء النص.

٢ـ يسهّل الأدب التعلّم من خلال المشاركة والبهجة اللتين يخلقهما في نفوسهم. علاوةً على ذلك، إن القراءة تجعل الدارسين أكثر نشاطا وتُحسِّن تفكيرهم النقدي.

٣ـ ييسّر الأدب التعلّم بالتركيز على مشاركات فعّالة وأصيلة في الصف، فيوفّر فرصاً للتدريبات المتمحورة على الطالب والعمل الجماعي.

٤ـ يؤكد تدريس اللغة التواصلي على دور المتعلمين كمشاركين نشطاء ومستقلين، وبما أن قراءة الأدب تخلق معاني فردية مستقلّة عند كل قارئ وسامع يتمّ تحقيق هذا الهدف. وسبق أن أشرنا إلى أن ميزة الأدب هذه تعود إلى كونه مادة ذات وجوه تفسيرية متعددة.

٥ـ يؤدي المعلّمون بتحليل الأعمال الأدبية دوراً كبيراً في تيسير المقررات الدراسية وتشجيع الدارسين لإبداء وجهات نظرهم (فان، ٢٠٠٩م، ص ٨ ـ ٩).

٦ـ النص الأدبي حسب أبسط التعاريف المقدَّمة له هو النص الإبداعي شعرا كان أو نثرا؛ والإبداع عنصر كانت الطرق البنيوية تنقصه في تعليم اللغات. ولأول مرة لفت ريتشاردرز انتباه اللغويين إليه إذ يعتقد أن الإبداع واختلاف كل جملة عما سواها هو الخصيصة الأساسية للغة (يُنظر: ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م، ص ١٢٥). وكان الاهتمام بظاهرة الإبداع في اللغة أحد الأسباب التي قلّلت من شعبية الطرق البنيوية ومن ثمّ التركيز على الطريقة التواصلية التي تؤكد على تنمية قدرة الإبداع لدى متعلمي اللغات الأجنبية عوضاً عن حفظ المفردات والقواعد واستظهارها, لذلك بما أن الإبداع جزء لا ينفك من الأدب يعزّز تدريسه في قاعات اللغة قدرة الإبداع لدى المتعلمين.

١- Van

وحسب رأي باتسي لايتبون ونينا سبادا إن تدريس اللغة من خلال المذهب التواصلي يقي المتعلمين من التحجر اللغوي وينمّي لغتهم باستمرار (العصيلي، ١٤٢٦، ص ٣٢١). إذ إن المذهب يتمحور على الطالب ويتيح له فرصا كبيرة لتبادل المعلومات، والأفكار، والمشاعر في الصف باللغة المراد تعلّمها.

ويصرّح كاجداسك[١] (١٩٨٨م) بأن للأدب ميزتين تجعلانه أداة مثالية لتطوير كفاءة الدارسين التواصلية في اللغة المراد تعلُّمها وهما:

١ـ تماسك الأدب الداخلي: كل سطر في الأدب ذو علاقة بالسطور الأخرى لخلق تماسك وانسجام لغوي، وهذا بالتحديد هو اكتفاء الأدب الذاتي الذي يجعل الدارس مشاركاً في التفسير، ومناقشة المعاني وبالتالي منتجاً أحاديث متماسكة المعنى (كاجداسك، ١٩٨٨م، ص ٢٣٠). إن انسجام النصوص الأدبية واتساقه لغوياً ومعنى ينمّي الأداء لدى الدارسين لإنتاج اللغة كتابة وشفهيا بمحاكاة النصوص الأدبية. «**كما يفيد الانسجامُ المتعلمَ في المقدرة على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه**» (إبراهيم، ٢٠١٠م، ص ٨).

٢ـ التشكيل الواعي للأدب: إن لغة النصوص الأدبية مصمَّمة من أساليب تمتزج فيها الأصوات والمعاني والتراكيب معاً، وتضم نسيجاً من المنطق والعاطفة والتجربة الجسدية. إن اكتشاف هذه الأساليب يجعل القارئ يمتزج بالنص، وهذا هو لبّ كفاءة التواصل التفاعلي (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨م، ص ٢٣١).

وجدير بالذكر أن التشكيل الواعي للأدب يقصد به أن انتقاء المفردات، واختيار المعاني في النصوص الأدبية هو كصنع لوحة فنية، تُشكل ألوانها وأجزاؤها باختيار واع لا بطريقة اعتباطية.

٥ـ قضايا إشكالية في جدوى تدريس الأدب في برامج تعليم اللغات

رغم ما أشرنا إليه من فوائد لتدريس الأدب في صفوف اللغة، ولكن هناك علماء متخصصون في علم اللغة التطبيقي يرفضون فاعليته في تنمية اللغة لدى المتعلمين المستهدفين وبالتالي يريدون تجاوزه وإهماله ولهم حججهم، نتعرض فيما يلي لأبرزها بشيء من التفصيل:

١ـ تعقيد بنية الأدب[٢] وأحياناً استعماله الفريد وغير القياسي للبنى النحوية؛ فهذا يمنع تعليم القواعد التي هي من الأهداف الرئيسة لمعلمي اللغة (مكاي[٣]، ١٩٨٧م، ص ١٩١؛ سباك[٤]، ١٩٨٥م، ص ٧٠٤). ويؤيّد ساويدو[٥] هذا الرأي قائلاً: إن استعمال اللغة المبدع في الشعر والنثر ينحرف في معظم الأحيان من الأعراف والقواعد التي تحكم اللغة الواقعية العادية التي يستعملها ناطقوها الأصليون في حياتهم اليومية فكيف نستطيع أن نستخدم الأدب بلغته الفنية المعقَّدة لتعليم اللغة؟! (٢٠١٠م، ص ٢؛ ويُنظر راضي، ١٩٨٣م، ص ٢٤٠).

وثمة نقطة جديرة بالعناية يشير إليها راضي في مقاله المعنون بـ«تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة، ملاحظات حول الصعوبات والحلول» وهي أن «**هناك صعوبة أخرى تتصل بمستويات الطلاب ومدى تقدّمهم في دراسة اللغة، إذ من المعروف**

١-Gajdusek, L
٢- StructuralComplexity
٣- SandraMckay
٤- R,Spack
٥- Savvidou

أن قواعد اللغة ومفرداتها لا تُقدَّم للطالب دفعةً واحدةً، وبالتالي فإن الاحتمال وارد بأن يشتمل النص المدروس على بعض الظواهر التي لم يوقف عليها بعد، وهو ما يشكل صعوبة أمام فهم بعض المواضع في بعض النصوص وإن كان من الطبيعي أن تكون هذه الصعوبة أكثر وضوحاً في المستويات المبتدئة منها في المستويات المتقدّمة» (راضي، ١٩٨٣م، ص٢٤٠).

وهنا ينبغي الإشارة إلى أمرَين هامَّين؛ أولهما: أنه يجب الانتباه إلى أن هذا النقد موّجه إلى لغة الشعر ـ على الأقل بالنسبة إلى الأدب العربي المعاصر ـ أما لغة القصة وخاصة المسرحية والرواية فهي منسجمة لحد بعيد مع لغة النصوص غير الأدبية. وثانيهما: أن النصوص الأدبية لكونها مستلهمة من اللغة اليومية لمتحدثيها توفّر للمعلمين مجالاً لتدريس القواعد النحوية بطريقة وظيفية وهي تشمل إلغاء الإعراب التقليدي والاكتفاء بالإعراب الوظيفي الذي يفيد المتعلمين في إنتاج اللغة ـ شفهيا أو كتابيا ـ إنتاجا خاليا ما أمكن من الأخطاء النحوية.

ويعدّ هيرولا وبلشر الإشكالية المطروحة أمرا إيجابيا في تعليم اللغة قائلَين: «**إن المعلّم بإمكانه أن يستخدم الأدب ليعرّف طلابه على مختلف التنوعات النصية واللغوية في اللغة المنشودة**» (هيرولاوبلشر[1]، ٢٠٠١م، ص ١١٧). ومن زاوية أخرى، نظراً إلى أن الأدب جانب من اللغة، فإذا واجهنا فيه انحرافاً من اللغة فينبغي توعية الدارسين له.

ونحن نريد هنا أن نقدّم اقتراحاً لتخفيف مشكلة تعقيد لغة الشعر العربي المعاصر؛ وهو أنه بإمكاننا أن نستثمر القصائد العربية بهيكليتها النحوية المعقدة لتعليم قواعد النحو للطلاب وترسيخها في ذاكرتهم وذلك بتقديمهم جملاً من القصائد ذات النحو المختلف من العربية اليومية وأن نطلب منهم تحويلها إلى جملٍ توافق ونحو العربية المعاصرة، فبذلك نمرّن الطلبة على صوغ الجمل والعبارات الواردة فيها في سياق العربية التي تستعمل للاتصالات العادية اليومية (يُنظر: ضياء حسيني، ١٣٨٥، ص ١٣٩).

والمهم في ذلك أن ندرك أي جنس من الأجناس الأدبية ولأي جماعة من القراء (أي مجموع طلاب مستوى دراسي معيَّن) يجب تدريسه. على سبيل المثال، هل يمكن تدريس رواية *ميرامار* لنجيب محفوظ لمتعلمي العربية الدارسين في المستويات الأولى؟! كلا، لا شك أنه عمل غير علمي، وإنما ينبغي أن نختار لهم نصوصاً أدبيةً بسيطةً تجذب انتباههم ثم سوف نقدّم لهم حسب مستواهم اللغوي نصوصاً أصعب وأكثر تعقيداً.

٢ـ عدم جدوى الأدب في برامج "EAP[2]" (الإنجليزية للأغراض الآكاديمية) و"ESP[3]" (الإنجليزية للأغراض المعيّنة)؛ لأن الدروس ترتكز في هذه البرامج على أهداف الطلاب الآكاديمية والوظيفية (مكاي، ١٩٨٧م، ص١٩١؛ وسباك، ١٩٨٥م، ص٧٠٤)؛ بعبارة أوضح، إن لغة الأدب لا تُستخدم في الحياة اليومية ولا نرى علاقة بين الأدب وحاجات الطلاب اللغوية فلا طائلة تحت استثمار الأدب في تعليم اللغة وتعلمها لأنه ينقصه الجدوى العملي.

وتقول مكاي في رفض الإشكالية: إن استعمال الأدب بإمكانه أن يعزّز دافع المتعلمين للقراءة والكتابة في اللغة المتعلمة بشكل عام بينما يمكن به تلبية حاجاتهم الآكاديمية والمهنية (١٩٨٧م، ص ١٩٢). وكما قلنا سابقاً إن للأدب قدرة هائلة لتنمية المهارات اللغوية الأربع.

١- A,Hirvela&D, Belcher
٢- English for Academic Purposes
٣- Englishfor Specific Purposes

٣ـ يعكس الأدب غالبا ما منظورا ثقافيا خاصا، فصعوبة تصوّره تمنع تعلّم اللغة بدلا من تيسيره (المصدر نفسه، ص١٩١؛ وسباك، ١٩٨٥م، ص ٧٠٤).

وأما في رفض هذه الإشكالية فسبقنا القول في العلاقة المعقدّة بين اللغة والثقافة ومدى أهمية وعي المتعلمين لثقافة اللغة المنشودة، بينما ينبغي للطالب أن يتدرّب على احتمال الخلافات الموجودة بين مختلف الثقافات.

٤ـ استخدام المجاز في الأدب: إن المجاز ظاهرة شائعة في لغة الأدب وهو من أهم الصعوبات التي تواجه تدريس النصوص للطلاب عموماً ولطلاب اللغة الأجنبية بصفةٍ خاصةٍ. «**ومصدر الصعوبة هنا افتقاد الخبرة اللغوية والحساسية المفضية إلى استكناه المسالك العديدة التي تنساب خلالها عملية التجوز، فضلاً عن أن كثيراً من صور المجاز تحتاج في تبيّن معناه إلى خبرة بواقع المجتمع الذي أنتج هذا الأدب ونظم حياته، وهي أمور تختلف من مجتمع إلى آخر بحيث لا تفلح الخبرة بظروف مجتمع معيّن في التغلّب على مشكلة المجاز في أدب من إنتاج مجتمع آخر**» (راضي، ١٩٨٣م، ص٢٣٥).

على ما مرّ بيانه، إن فهم المعنى الذي وراء الاستخدامات المجازية في الأدب يتوقف على خبرة لا بأس بها للدارس باللغة والمجتمع الذي تكوّن فيه الأدب. وهذه الخبرة قد لا تتوفّر عند الطالب العربي ذاته فما بالنا بالطالب الأجنبي الذي يعيش عادةً بعيداً عن المجتمع العربي؟! «**إن دارس اللغة العربية اليوم ـ حتى من أبناء اللغة ـ قد لا يفهم المعنى وراء شكوى إحدى النساء للحاكم من قلة الجزدان ـ أي الفئران ـ في بيتها، وقد لا يفهم معنى قول الشاعر مفتخراً:**

ولم تأنس إليّ كلاب جاري

كما لا يفهم معنى مدحهم بكثرة الرماد ... إلخ، لأنه لا يعرف الدلالات غير المباشرة لأمثال تلك العبارات، وهي دلالات منتزعة من واقع بيئة معيّنة في عصر معيّن» (المصدر نفسه، ص ٢٣٥).

وقد يعود سبب الصعوبة التي يواجهها الطالب الأجنبي في فهم المجاز عند دراسته الأدب الأجنبي إلى أن صور المجاز لا يمكن ترجمتها إلى لغة أخرى، لأن معناها لا يتضح من مجرد دلالة الألفاظ أو التراكيب (المصدر نفسه، ص ٢٣٦).

٥ـ الإشارات التاريخية والجغرافية والاجتماعية والثقافية: لا شك أن استيعاب القارئ للأدب استيعابا شاملا لا يتمّ إلا عندما يكون عنده شيء من العلم بالخلفية التاريخية والجغرافية والاجتماعية والثقافية للنص الأدبي المقروء؛ لأن معظم النصوص الأدبية تتضمن إشارات إلى بعض الحوادث أو الأمكنة أو الشخصيات في عصر معيّن من العصور التاريخية أو العصر الحاضر وقد تأتي على شكل المجاز أو التشبيه؛ فمجرّد المعرفة باللغة واللفظ لا يؤدي إلى فهم الأدب ولابدّ من تقديم تعاريف أو شروح موجزة ـ على الأقل ـ للحوادث أو الأمكنة والشخصيات المشار إليها في النص. و«**قد يتمكن الطالب العربي ـ بعد جهد ـ من إدراك مغزى هذه الإشارات تساعده في ذلك لغته، والإطار الثقافي المتصل على أي حال، ولكن مما لا شك فيه أن الطالب الأجنبي سوف يجد في ذلك صعوبةً مزدوجةً تتمثّل في لغة النص من ناحية، ثم في هذا البعد التاريخي [أو الثقافي، الاجتماعي، والجغرافي] بالنسبة له من ناحيةٍ ثانيةٍ**» (المصدر نفسه، ص ٢٣٧).

ويقدّم راضي في مقاله حلولاً للتغلّب على هذه الصعوبات الآنفة الذكر؛ فيرى أولاً أن اختيار النصوص يجب أن يلائم مستوى الطالب ومقدرته على الفهم وأن نقدّم لطلابنا نصاً فيه المضمون المقبول ومن قيم الجمال والفنّ ما يحبب تراث اللغة الهادفة إلى عقل الطالب الأجنبي ووجدانه إلا أن عملية الاختيار وإن تبدو سهلة في الوهلة الأولى عمليةٌ في غاية الصعوبة؛ وإن الجانب الصعب في هذه العملية هو العثور على نصوص غنية بالقيم الإنسانية والتراث الذي ينتمي إليه النص بلغة سهلة جميلة واضحة.

وثانياً: ينبغي الاعتماد على مبدأ التدرّج تشتمل عليه النصوص المختارة من ظواهر المجاز والرمز والتلميح؛ بمعنى أن نراعي قلة هذه الظواهر في النصوص التي تُقَدَّم في المستويات المبتدئة ثم اختيار نصوص تتزايد فيها الظواهر تدريجيا تبعا لتقدّم المستوى.

والأنسب أن تغلب النصوص النثرية على النصوص الشعرية في مقررات المستويات المبتدئة إذ إن الأسلوب الشعري أكثر احتفالاً بصور المجاز والإشارات التاريخية والجغرافية والاجتماعية والثقافية واستخدام الرمز (المصدر نفسه، ص٢٤١ ـ ٢٤٣).

٦ـ ويعتقد بعض اللسانيين بأن الأدب لغته رصينة وألفاظه متأنقة. ومفرداته متميّزة، وصعبة، ودقيقة وظريفة لحد بعيد. علاوة على ذلك، يمكن أن تُستنتج منها معاني متباينة أثناء القراءة، وهذا بدوره يؤدي إلى خلق عراقيل تحول دون فهم الدارسين لمعاني المفردات، وكذا يجب للطالب أن يقضي وقتاً لا يستهان به للعثور على معانيها في القواميس اللغوية (رضا يزدي، ١٣٨٠، ص ١٣). لكن يذهب مؤيّدو توظيف الأدب إلى أن النصوص الأدبية ذات اللغة الرصينة والاستعارات لا تجعل الدارسين يشعرون بالتعب والملل على الإطلاق، إنما تفيدهم في تعزيز قدراتهم النقدية والتفسيرية بحيث تجعلهم يبحثون عن المعاني الكامنة وراء النص والمفردات، وعلاوةً على ذلك، تُقدرهم على تمييز التنويعات اللغوية والطرق المختلفة لاستخدام المفردات المختلفة في اللغة المراد تعلّمها (نقل عن باوي، ١٩٧٩م في رضا يزدي، ١٣٨٠، ص ١٦).

٧ـ إن توظيف الأدب للأهداف التعليمية يُعدم جمال الأدب وأصالته، فيجب أن يوظَّف الفن للفن (نقل عن موردوج، ١٩٩٠م في المصدر نفسه، ص ٨). بعبارة أوضح، إن توظيف الأدب بوصفه نشاطاً تعليمياً ـ تعلّمياً يعدم خاصية الإمتاع والتأثير للأدب، فلا يجدر بنا أن نقوم بتدريسه في قاعات اللغة. وعلى الرغم من هذا النقد، يعتقد الموافقون بأن النصوص الأدبية يمكن أن تحافظ على خاصية الإمتاع والتأثير وأن تفيدنا لتحقيق الأهداف التعليمية متزامناً (سباك، ١٩٨٥م).

٨ـ للأدب مصطلحاته ومفاهيمه المختصة به؛ نحو: الحبكة، والشخصيات، والزمان، والمكان، فلا يمكن استيعابه دون التعرف عليها. وإذا أراد الدارس أن يقرأ نصا أدبيا يلزم عليه أن يعرف المصطلحات والمفاهيم الأدبية؛ نتيجة لذلك، تقلّل هذه المشكلة فاعلية تعليم اللغة (المصدر نفسه، ص ٧١٠). ولكن يرفض بعض اللغويين هذه الإشكالية قائلين: إن الدارس ليس مرغماً على أن يعرف المفاهيم الأدبية للاستيعاب العميق للأعمال الأدبية. نعم، إذا كان لديه علم بمفاهيم نحو: سرد القصة، والشخصيات، والاستعارات، والتضاد فهو يساعده على فهم الأدب العميق، إلا أن غياب المعرفة بها لا يضرّ فهم الدارس للغة الأدب (نقل عن كوير وبيرسون، ١٩٨٦م في رضا يزدي، ١٣٨٠، ص ١٤)

٩ـ إذا أردنا تدريس نص أدبي نحو رواية في برنامجنا اللغوي فذلك يتطلّب تخصيص وقت طويل لتدريسه (نقل عن جوان كولى، ١٩٩٠م في المصدر نفسه، ص ٧). وبالنسبة إلى هذه الإشكالية يقدّم هيل حلا مقبولا وهو: إذا اختار المدرّس نصا ملائما فلن يواجه ضيق الوقت في تدريسه. كما يمكنه أن يقوم بتدريس فصل أو فصلَين من رواية في كل محاضرة أو أن يدرّس قصة قصيرة أو جوانب من النصوص الأدبية المطلوب تدريسها (نقل عن هيل، ١٩٩١م في المصدر نفسه، ص ١٧).

نظراً إلى ما طرحناه من مشاكل النص الأدبي وصعوبته، ترى ساندرا مكاي أن الاختيار الصحيح والعلمي للنصوص يخفّف من الصعوبات لحد بعيد، فتقدّم ثلاثة حلول وهي:

١ـ تبسيط النصوص[١] وإن يتطلب دقة وعناية كبيرة لتجنّب كسر التماسك النصي للأعمال الأدبية وتحطيم بنيتها اللغوية. ويقصد بتبسيط النصوص حذف عناصر تبدو صعبة على المتعلّم (يُنظر طعيمة، ١٩٨٣م، ص ٢٧٨).

١- Simplification of the Text

٢ـ اختيار النصوص السهلة وسهولتها هنا مرتبطة بدرجة مقروئية[١] النص، والمقروئية تعتمد على مدى صعوبة المفردات وإلف المتعلّم بها، ومدى تعقيد القواعد النحوية والبنى التركيبية كطول الجملة وتوسيعها وتضمنها عناصر فرعية ممتدة.

٣ـ اختيار النصوص من الأدب الشبابي؛ ذلك الأدب الذي كتب لفئة الشباب من القراء؛ لأن نصوص هذا النوع من الأدب غالبا ما تكون قصيرة وسهلة، وإن عدد شخصياتها محدود نسبياً، والأهم من ذلك كله أنها تبعد عن التعقيد الأسلوبي (مكاى، ١٩٨٧م، ص ١٩٣ ـ ١٩٤ ترجم في العناتي، ٢٠٠٩م، ص ٨٠)؛ فتلفت انتباههم وتزيد رغبتهم في المطالعة.

٩ـ الخاتمة

عرضنا في البحث وجهات نظر اللغويين في استعمال الأدب في تعليم اللغة بين موافقيه ومعارضيه واتضح أن الأدب يمكن استثماره أداة فعالة ذات جدوى عظيمة داخل الفصل الدراسي في برامج تعليم اللغات الأجنبية ومنها العربية للناطقين بلغات أخرى لما يكمن وراءه من فوائد وآثار إيجابية من أبرزها:

١. الأصالة: إذ إن الأدب مادة لم توضع أساساً لتدريس اللغة، وإنما ظهر في سياقات الحياة الحقيقية للتعبير عن انفعالات الأديب.

٢. الإثراء اللغوي: فإن الأدب يساهم في تزويد الدارسين بمعرفة قوانين الاستخدام اللغوية كما هو أداة ناجعة لتمكينهم من استخدام تلك القوانين وذلك بتقديمهم مجموعة متنوعة وكبيرة من قواعد اللغة التي تتكرر داخل سياق النص.

٣. مشاركة القارئ الشخصية: لأن الأدب مادة ذات وجوه تفسيرية متعددة؛ يقوم كل طالب بالكشف عن جوانب منها أثناء القراءة والاستماع وفقاً لرؤيته للعالم وذاته وعوامل نفسية أخرى.

٤. الإثارة: إذ إن الأدب بطبيعته يقصد إلى جذب انتباه القراء كما أنه يعالج غالباً ما قضايا لا تنفك عن حياة الدارسين الشخصية ـ أية لغة كانت لغتهم الأم ـ لأن المواضيع الأدبية تتصف بالشمولية وتدور على محور الحياة الإنسانية، فتجذب انتباههم.

٥. الإغناء باللغويات الاجتماعية: تعرّف النصوص الأدبية قرّاءها على ما يحكم التعامل داخل المجتمع الذي نشأ فيه من القواعد والأعراف ومن ثمّ سياقات المجتمع اللغوية الاجتماعية؛ لأن اللغة بنت المجتمع والأدب أرقى صورة اللغة.

ويمكننا اختصار الفوائد المذكورة في تمكين الدارسين من التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين وهو الغاية المتوخاة من تعليم اللغات وتعلّمها. وفضلاً عن إقدارهم في إيجاد اتصال ناجح ومثمر مع ناطقي اللغة الأصليين يُكسب الأدبُ المتعلّمين المقدرتين اللغوية والثقافية فلا نبالغ إذا قلنا: إن الهدف الرئيسي من تدريس الأدب في قاعات اللغة هو تطوير تعلّم الدارس اللغة ولا تزويدهم بمعلومات أدبية فحسب؛ فطريقة المحاضرة والتلقين التي يسير على نهجها أكثر الأساتذة في تدريس الأدب العربي للطلاب الناطقين بالعربية لم تعد هي الطريقة المثلى لتدريسه للطلاب الأجانب، لأنها لا تفيدهم كثيراً في ترقية كفاءتهم اللغوية والاتّصالية المطلوبة باعتبارهم متعلمين أجانب للغة العربية.

---

١ - المقروئية أو الانقرائية (Readability) «**هي أن يكون الكتاب ـ مثلاً ـ من حيث مفرداته وتراكيبه وجمله وأسلوبه وأفكاره في مقدور مَن كتب لهم أن يقرأوه بسهولة أو بشيء يسير من الجهد. إن المقروئية تتعلّق بعاملَين رئيسيين: أحدهما لغوي ويتعلّق بماهية اللغة المكتوبة من حيث اختيار المفردات والجمل والأسلوب التي تتفاعل مع بعضها لتكون مضموناً ومعنى. وأما العامل الثاني فيرتبط بالقارئ من حيث استعداده القرائي ونضجه العقلي وأهدافه التي يسعى إليها من القراءة. وبالإضافة إلى هذين العاملَين الأساسيَين يوجد عامل ثالث مرتبط بهما وهو الإخراج الفني لشكل المادة اللغوية**» (عبدالله والغالي، ١٩٩١، ص ٧٦).

وأكدت الدراسة على أن ما يقدّم الأدب من إفادات ثمينة للدارسين في امتلاك كفاءة لغوية مناسبة في المهارات الأربع مشروط بتصوُّر المدرسين للأدب وفوائده التي أشرنا إلى جوانب منها في صلب البحث وكذلك بغايتهم من تدريسه كما أنه مشروطٌ بكيفية استخدامه في النشاطات التعليمية التعلّمية.

❁❁❁

المصادر والمراجع

أ. العربية:

١. إبراهيم، بشار. (٢٠١٠م). «مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص». ***مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية***. العدد الـ٧. ص ١١٥ ـ ١٣٧.

٢. أبو خضيري، عارف كرخي. (٢٠٠٧م). ***الشعر في مجال تعليم اللغة***. المؤتمر الدولي إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية. ص ١٢٩ ـ ١٣٩.

٣. إسماعيلي علوي، حافظ؛ ووليد أحمد العناتي. (٢٠٠٩م). ***أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات***. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٤. براون، دوجلاس. (١٩٩٤م). ***أسس تعلّم اللغة وتعليمها***. (ترجمة عبده الراجحي. وعلي علي أحمد شعبان). بيروت: دار النهضة العربية.

٥. خرما، نايف؛ وعلي حجاج. (١٩٨٨م). «اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها». ***سلسلة عالم المعرفة***. العدد الـ١٢٦.

٦. راضي، عبدالحكيم. «تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية... ملاحظات حول الصعوبات والحلول». ***مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى السعودية*** ١ (١٩٨٢ ـ ١٩٨٣م): ص ٣١٢ـ٢٤٦.

٧. ريتشاردرز، جك سي، وروجرز ثئودور اس. (١٩٩٠م). ***مذاهب وطرق في تعليم اللغات***. (ترجمة محمود إسماعيل صيني، عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، عمر الصديق عبدالله). الرياض: دار عالم الكتب.

٨. سحاري، أسامة بن محمد طاهر. (٢٠٠٧م). ***طرق تعليم العربية للناطقين بها قديماً، العصر العباسي نموذجاً***. (أطروحة ماجستير). جامعة الدول العربية. معهد الخرطوم الدولي.

٩. شعبان، زكريا شعبان. (٢٠١١م). ***اللغة الوظيفية والاتّصال***. الأردن: عالم الكتب الحديثة.

١٠. طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٢ ـ ١٩٨٣م). «**قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي**». ***مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى***. العدد الأول. ص ٢٤٧ ـ ٢٨٧.

١١. عبدالله، عبدالحميد؛ وناصر عبدالله الغالي. (١٩٩١م). ***أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بها***. القاهرة: دار الاعتصام.

١٢. العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (١٤٢٦ هـ.ق). «التحجّر في لغة متعلمي العربية الناطقين بغيرها». ***مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها***. العدد الـ٣٣. ص ٣٠١ ـ ٣٨٩.

١٣. العناتي، وليد أحمد. (٢٠٠٩ م). «رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية». ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)***. العدد الـ٢٣. ص ٧٣ ـ ٩٤.

١٤. الكومي، محمد. (١٩٨٤م). «تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى... ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب». ***مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى***. العدد الـ٢. ص ٤٦٧ ـ ٤٩٤.

١٥. القاسمي، علي محمد. (١٩٧٩م). ***اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى***. الرياض: عمادة شؤون المكتبات.

١٦. م. (١٩٨٦م). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.** (ج ٢). جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ب. الفارسية:

١٧. رضا يزدی، مريم. (١٣٨٠ هـ‍ـش). ***استفاده از متن‌های ادبی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان.*** (پایان نامه كارشناسی ارشد). دانشگاه شهيد بهشتی. تهران.

١٨. ريچاردرز، جک سی و تئودور راجرز. (١٣٨٤هـ‍ـش). ***رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان.*** (مترجم: علی بهرامی). تهران: رهنما.

١٩. ضياء حسيني، محمد. (١٣٨٥ هـ‍ـش). ***اصول ونظريه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان.*** تهران: سخن.

٢٠. لازار، گيليان. (١٣٨٠ هـ‍ـش). ***ادبيات و آموزش زبان.*** (مترجم: محمد غضنفری). تهران: انتشارات سمت.

٢١. لطافتی، رؤيا. (١٣٨٧ هـ‍ـش). «ادبيات بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ايرانی». ***مجله پژوهش زبان‌های خارجی.*** عدد ٤٦. ص ١٠١ ـ ١١٥.

٢٢. ـــــــــ و دانيال بسنج. (١٣٨٧ هـ‍ـش). «مباحثی در باب آموزش زبان». ***پژوهشنامه علوم انسانی.*** عدد ٥٨. ص ٢٢١ ـ ٢٣٢.

ج. الإنجليزية:

23. Bagherkazemi, Marzieh&MinooAlemi. "Literature in the EFL/ESL Classroom: Consensus and Controversy".***LiBRI (Linguistic and Literary Broad Research and Innovation)***. Volume 1, Issue 1 (٢٠١٠) : P: 1-12.

24. Bryam, M. Foreign language education and cultural studies**.** ***Language Culture and Curriculum***. (1988):1(1): P: 15-31.

25. Carter, Ronald & Michael Long**.** ***Teaching Literature***. New York: Longman. 1991.

26. Collie, J and S, Slater. ***Literature and Language Teaching***. Oxford: Oxford University Press, 1988.

27. Dhakal, Dubi Nanda. Value of Literature in Language Teaching. ***Journal of NELTA***. Vol l6, No.1.(٢٠٠١): P:109-113.

28. Dhakal, Dubi Nanda. Value of Literature in Language Teaching. ***Journalof NELTA***. Vol l6, No.1.(٢٠٠١): P:109-113.

29. Erkaya, Odilea Rocha. ***Benefits of Using Short Stories in the EFL Context***. (2005): P: 1-13.
http://www.asian-efl-journal.com/profession_teaching_articles.php

30. Ghosn, I. Four good reasons to use literature in primary school ELT.***ELT Journal***, 56, (2), (٢٠٠٢):P: 172-179.

31. Hall,Geoff***.literature in Language Education***. PalgrareMacmillan:New York,2005.

32. Hirvela, A & Belcher. D**.** ***Linking Literacies: Perspectives on Second Language Reading-Writing Connections***. Michigan: Michigan Applied Linguistics, 2001.

33. Gajdusek, L. Toward wider use of literature in ESL: Why and how ***.TESOL Quarterly***, 22(2).) (١٩٨٨):P: 227-257.

34. Valdes, J.M. Culture in Literature. In J.M. Valdes (Ed.), ***Culture bound: Bridging the culture gap in language teaching.Cambridge***: Cambridge University Press, (١٩٨٦): P: 137-147.

35. Widdowson, H.G. ***Teaching English as communication***.Oxford: Oxford University Press, 1978.

36. Tasneen, Waseema***. Literary Texts in the Language Classroom: a Study of Teachers' and Students' views at International schools in Bangkok***. Asian EFL Journal Volume 12 Issue 4, (2010)

37- Van,TruongThi My. ***The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom*.** E n g l i s h T E a c h i n g F o r u m. N u m b e r 3. (2 0 0 9)

38. Mckay, Sandra. ***Literature in ESL Classroom*.** C.J Brumfit and R.A Carter, Literature and Language Teaching, (1987): P: 191- 198.

39. Savvidou, C. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*.* ***The Internet TESL Journal***, Vol. X, No 12, December 2004, accessed on 4th June 2010: http://iteslj.org/

40. Spack, R. ***Literature, reading, writing and ESL*:** Bridging the gaps. TESOL Quarterly,19. (1985):P: 703-725.

41. Stern, S. ***An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL*.**Teaching English as a Second or Foreign Language.ed. Murcia, M. Boston: Heinle&Heinle Publishers.١٩٩١ .

42. Tasneen, Waseema ."***Literary Texts in the Language Classroom: a Study of Teachers' and Students' views at International schools in Bangkok***". Asian EFL Journal Volume 12 Issue 4, (2010).